

初年次ゼミにおける SA の実働実態とやりがいの構造

石 川 勝 彦¹

はじめに

本研究は初年次ゼミの支援を行なっている SA（スチューデント・アシスタント）の実働実態と学修成果を測定する尺度を開発することを目的とする。

新入生の大学教育へのスムーズな移行を支援するために、初年次教育プログラムには幾多の工夫が凝らされてきた（半澤 2007；Baker, McNeil & Siryk 1985；千 島・水 野 2015；Nadelson, Semmelroth, Martinez, Featherstone, Fuhrman & Sell 2013；Smith & Wertlieb 2005；Gerdes & Mallinckrodt 1994）。その中でも、入学直後に配属される初年次ゼミ（first-year seminar）をどのように運営することが新入生の大学教育への移行期支援として有効であるかにも注目が集まってきた。

初年次ゼミの満足度を左右する要因について検討した研究では、授業そのものに関わる因子（授業課題の明確さ、授業の新しさ）だけでなく、学生同士の相互作用に関わる因子（相互作用、凝集性）や学生と授業の関係性（参加、学習者の自己決定）に関わる因子が併せて影響力を持つことが見いだされている（e.g. Fraser & Teagust 1986）。その他にも、学びの場が安心できる雰囲気（safe climate）でなければならない（Raghallaigh & Cunliffe 2013）、学生が感情や人格を尊重されていると感じられるかどうかが影響力をもつとする報告がある（石川・青山・児島 2017；石川

2018)。こうした知見が意味しているのは、初年次ゼミが移行期支援としての効果を十分に発揮するには、狭い意味での学習内容や到達目標が効果を持つことだけでは不十分で、新入生同士の人間関係づくりをサポートしたり、新入生の意見に耳を傾けるなどして新入生のゼミへの参与を深めるなど、学習者同士および学習者とゼミの間を親密なものにする運用上の工夫が不可欠であるということである (Hoffman, Richmond, Morrow & Salomone 2002 ; Choi & Rhee 2013)。

ゼミは一般には比較的少人数で運営される。場合によっては複数の学年の学生が緊密にコミュニケーションを取りながら学習目標の達成に向けて切磋琢磨できる点が、大人数講義では実現が難しい強みであると考えられる。上級学年の学生が下級学年の学生に、先達者として関与しうる点がゼミ活動の特徴の一つと言えるだろう。こうした関係を構築し学生同士の相互的な学び合いを実現することによって、学習上の達成 (academic achievement)、つまり、特定のアカデミック・スキルを習得する (Bova 2000 ; Harris & Brewer 1986 ; Schroeder & Mynatt 1993)、アカデミック・リサーチを行う集団のカルチャーや習慣を習得する (Becher 1989) などが促進される。つまり大学教育を通じた成熟が可能な状態に所属学生を社会化 (socialization in academia) することが促進される。

では、学生同士の学び合い (peer tutoring, peer mentoring) が学習目標の達成に対して効果を発揮するにあたり、重要なことはなんだろうか。学部生をうまくピア・メンタリングするために最も重要なことは互恵的な支援 (mutual support) と包括的な関係 (comprehensive relationships) であるとの指摘がある (Johnson & Nelson 1999)。前者についてはメンティーにとってだけでなく、メンターにとってもスキルアップや心理的な成熟等の成長機会が埋め込まれていることが重要であることを意味している。また後者については、メンターとメンティーが授業内だけでなく、授業の

外でも関係性を持ち交流を深めることを意味している。字義通り、メンターとメンティーが互恵的で包括的と呼べる関係を構築し、メンターもやりがいと成長を感じられるゼミ運営が重要なのである。こうした知見は、条件をコントロールした実験的研究によってもサポートされている（Aro-Tirado, Fernandez-Martin & Fernandez-Balboa 2011）。

本論では初年次ゼミをサポートするメンターの側に互恵的な支援が実現している状態を記述することを目的とする。つまりメンターにとって、どのようなやりがいや成長実感が得られることが重要なかを可視化することを試みる。3・4年ゼミについては既存の尺度、例えば学習習慣の定着を査定する尺度やソーシャルスキルの獲得状況を査定する尺度を用いて、ピア・メンタリングすることでメンターの認知的・社会的な成熟が一定程度達成されることが報告されている（Aro-Tirado *et al* 2011）。しかしながら、「初年次ゼミ」におけるピア・メンタリングがもたらすメンターにとっての互恵性については、これを測定する尺度そのものが未整備の状況である。

本論では、初年次ゼミにおけるピア・メンタリングに固有の達成感・成長実感を可視化する尺度を作成することを試みる。繰り返すが、初年次ゼミは入学したての移行期にあるゼミであり、コースの到達目標を達成するに当たり、受講者の人格的・実存的な側面への配慮、受講者同士の人間関係形成への配慮等が重要である（石川ら 2017；石川 2018）。本論が試みたいことは、こうした人格・人間関係への特別な配慮が必要なクラス環境下において、メンターにおいて互恵的なサポートを実現している状態を記述することである。

具体的な研究目的を記述する。研究1では、初年次ゼミの環境下で、メンターにおいて互恵的なサポートが実現している状態を「学習成果」と表現し、メンター当事者からこれについて自由記述を募り、その特徴を明ら

かにする。つまり、ピア・メンタリングを実践する中でメンター自身がどのようなやりがいや成果を感じているかについて自由記述を募る。加えて研究2で量的調査を行うための尺度項目のリストを作成する。さらに、「学習成果」の高低が左右される機序をあわせて明らかにしていくため「業務内容」「接触」「教員との打ち合わせ」についても自由記述を募り、測定項目を生成する。この3つの変数の「学習成果」への影響力を観察することによって、メンターがどのような状況におかれているときに「学習成果」が高まっていくかを明らかにしていく。研究1はそのための測定尺度項目を自由記述の収集によって作成することを目的とする。

研究2では、研究1で得られた4つの測定尺度を用いて量的調査を行い、4つの尺度の概念構造を明らかにするとともに「業務内容」「接触」「教員との打ち合わせ」の3つの変数がどのように「学習成果」に寄与しているか統計的に明らかにすることを目的とする。

研究1

目的

「学習成果」「業務内容」「接触」「教員との打ち合わせ」の4つについて自由記述を収集する。それぞれの実態・内容を把握するとともに、記述内容に基づいてそれぞれを量的に測定するための測定尺度項目を作成する。

方法

SAがサポートする授業の概要

「基礎演習Ⅰ」の名称で必修の初年次ゼミに位置付けられている。山梨学院大学6学部のうち4学部が運用している。1クラス15名～23名で運用

している。到達目標は二つ設定されている。一つは「大学での学習に必要な基本的知識・スキルを身につけるとともに、大学生活に早く慣れる」である。入学したばかりであり初期適応に困難を感じるリスクを低減する目的からスチューデント・スキルの獲得支援を目的としている。具体的には、アイスブレイク・図書館の利用実習・メール実習などを行っている。2つ目は「小論文執筆を通じて、課題を発見・探究し、課題解決について論理的に表現できる力を身につける」である。大学でのライティングは、感想文や随筆ではなく説明や論証、立証を目的としたスタイルを要求される。こうしたライティングスタイルのトレーニング科目と位置付けられている。具体的には、独自に開発されたワークブックを教材として利用し、書き込みながら説明型、論証型のライティングスタイルをトレーニングできるよう設計されている。受講生は最終的に1,200字前後の論証型レポートを1本提出することを求められる。

対象・調査方法

2018年度に雇用を受けた山梨学院大学の SA 53名のうち、基礎演習 I において実働があった45名の中からランダムに9名を抽出し回答を依頼した。依頼はメールを通じて行った。回答方法は google form に質問項目を用意した上で URL をメールし、回答者の保有する端末からアクセス・回答してもらった。依頼対象全員から回答を得た。

調査項目

SA の実働の実態を把握するため、以下の4つの設問を用意した。①業務内容：授業でのサポート業務実態を把握するため「通常の90分の授業で、どのように授業に関わっておられますか。大まかな流れを教えてください」と尋ね、自由記述による回答を求めた。②接触：授業内で具体的に1年生にどのように接触を図っているか把握するため「1年生と関わる時、どのように関わるようにしていますか？『こうするようにしている』とい

うことがあれば教えてください」と尋ね、自由記述による回答を求めた。

③教員との打合せ：担当教員との協働関係を把握するため「担当の先生と事前や事後に打合せをしておられる場合、どのようなことをお話ししていますか？」と尋ね、自由記述による回答を求めた。最後に、④学修成果：SA 自身、サポート業務に従事する中でどのような学修成果を感じ取っているかを把握するため「メンターをやって、あなた自身にどのようなやりがいや、得たものがありましたか？どんな小さなことでも良いので教えてください」と尋ね、自由記述による回答を求めた。

分析方法

得られた回答を内容のまとまりに注目して分節化し、箇条書きを生成しながら分類を行った。一度生成した分類であっても、分類を進める中でさらなる分類の必要を感じた場合は分類を増やした。逆に分類を生成したあとであっても、あまりに些細すぎる区別を扱っていると感じた場合は分類を統合した。

結果と考察

分類とこれらに内属する箇条書きのリストを Table 1 に示した。「業務内容」ではファシリテーション、個別指導、ティーチング、事務作業の分類を得た。SA はもともと期待されている個別指導、ファシリテーションに加えて、一部ティーチングを任せられている実態が見えてきた。

「接触」はフラット志向、傾聴志向、コミュニティ志向の分類を得た。フラット志向は「対等な立場で話す」「友人のように話す」などからなる分類で、学年や教える/教えられる、など立場の非対称性・階層性にできるだけとらわれないスタンスを指している。また傾聴志向の分類が得られたことも興味深い。傾聴志向は「1年生の意見を否定しない」「SAの思いを押しつけない」など、1年生の思考・感情・実存に配慮しこれを尊重

しようとするスタンスを意味している。教員がするような「教える」「教授内容の内化を求める」といった教授者中心の接触ではなく、あくまで学習者中心のスタンスを表していると言えるだろう。

Table 1 自由記述の分類

設問	分類	箇条書きの例
業務内容	ファシリテーション	アイスブレイクやチーム作り、グループワークのファシリテーション、1年生と雑談、
	個別指導	1年生のワークをサポート、アドバイジング
	事務的な作業	資料配布などの業務、事務連絡、提出物の添削採点
	ティーチング	授業内容の説明
接触	フラット志向	対等な立場で話す、SA から積極的に話しかける、友人のように話す、授業以外の内容について話す
	傾聴志向	1年生の意見を否定しない、SA の思いを押し付けない、1年生の意見の背景を丁寧に聞き取る
	コミュニティ志向	1年生をコミュニティにするよう促す
教員との 打合せ	授業進行に関する共有・確認	当日の授業進行の確認、教員と SA の役割分担、気になっていることの共有
	1年生の学習の進捗状況の共有・確認	1年生のワークの進捗状況の確認
	授業の振り返り	授業後に、当日の振り返りをする
学修成果	ファシリテーションスキル	人前で話す経験を積めた、教えるのではなく導く経験を積めた、話を聞いてもらうために何が重要か学んだ
	コミュニティ形成	1年生が話せる関係になってくれた、1年生がクラスの外でも話していた、クラスが楽しいと言ってくれた
	親密性の構築	学内であった時声をかけてくれた、1年生が自己開示してくれた、名前を覚えてくれた
	動機づけ	自分と話すときに楽しそうにしてくれた、自分が向き合うことで意欲的になってくれた

教員との打合せでは、「授業進行の共有・確認」「学習の進捗状況の共有・確認」「振り返り」の分類を得た。「授業進行」には「気になっていることの共有」の箇条書きが含まれている。単に90分をどう進めるかだけでなく、クラスの仲は良いか、休みがちな受講生はいないか、授業についてこれない受講生はいないか、いわゆる集団の衛生要因に配慮することを含んでいることは注目に値するだろう。

学修成果では「ファシリテーションスキル」「コミュニティ形成」「親密性の構築」「動機づけ」の分類を得た。「ファシリテーションスキル」「コミュニティ形成」は集団を対象としたアプローチである一方、「動機づけ」「親密性の構築」は個人を対象としたアプローチである。SA たちは集団と個人の両方のアプローチを用いて授業サポートに従事する中で、自覚できるレベルで学修成果を得ていることが伺える。

これらの分類および各分類に分けられている箇条書きを尺度項目にリライした項目リストを Table 2 に示した。

研究2では、Table 2の項目リストをSAに示し、初年次ゼミの授業サポートを行う中でどれくらい該当する経験を得たか調査する。その上で以下の3つの目的のもと分析を進める。まず得られた情報から項目のクラスタリングを行い、授業サポート業務を通じてSAが体験したことはどのような特徴・構造を有しているか、どのような概念的なクラスター構造を持っているのか把握する。次に各項目の得点分布を整理する中でSAの業務と体験の実態を確認する。具体的にはSAの経験年数が異なることで体験のあり方が変化するかどうか、具体的には「業務内容」「接触」「教員との打合せ」「学修成果」が高い水準に上がるなどの傾向が見られるかどうか確認する。最後に、SAが授業サポートを行う中で、「学修成果」の得点がどのような変数によって左右されるか探索する。これにより、SAの実働環境をどのようにデザインすることがSAの学びに繋がるのか記述する

Table 2 自由記述の分類から得られた項目リスト

業務内容	教員との打合せ
資料配布など事務的な業務	授業の前に集まって、当日の授業進行について共有・確認を行う
1 年生の状態・進捗状況の確認	クラスや業務について教員から「どう思う？」など意見を聞いてくれる
個人ワークをサポート・アドバイス	1 年生のワークの進捗状況の確認
アイスブレイクやチーム作り	当日の授業を振り返って、授業の良し悪しや授業の進め方について整理する
グループワークのファシリテーション	クラスや授業について気楽に相談できる
雑談	業務の進め方について提案を受け入れてくれる
事務連絡	自分や大学生活のことなど気軽に世間話をしている
授業内容の説明	
提出物・レポートの添削	
接触	学修成果
1 年生と対等な関係に関わる	人間関係を構築する訓練の機会を得た
待つのではなく、積極的に 1 年生に話しかける	教えるのではなく考えさせる関わりを実践する機会を得た
授業の内容に関わらずいろいろな話をする	人前で話す経験を積むことができた
一人一人のことを知る	関わった 1 年生が楽しそうにしている嬉しかった
クラスの 1 年生同士が仲良くなる切っ掛けをつくる	関わった 1 年生が授業に意欲的に取り組んでおり嬉しかった
自分の考え、意見や思いを 1 年生に押し付けない	名前を憶えてもらえて嬉しかった
1 年生の意見を否定しない	1 年生が自分のことを開示してくれて嬉しかった
1 年生の不安を取り除く	頼りにされたことが嬉しかった
授業外でも LINE などを通じてコミュニケーションを取合う	クラス内が仲良く関わるようになって嬉しかった
	キャンパスであったときに声をかけてくれて嬉しかった
	基礎演習が楽しいといってくれて嬉しかった
	クラスの人間関係が大学生活のペースになって嬉しかった

ことを目指す。

研究 2

目的

研究 1 で作成した「学習成果」「業務内容」「接触」「教員との打ち合わせ」の 4 つの測定尺度に回答を求め、「学習成果」の獲得にあたり、「業務内容」「接触」「教員との打ち合わせ」がどのように寄与するのか量的に検討する。

方法

対象・調査方法

2018年度に雇用を受けた山梨学院大学の SA 53名のうち、基礎演習 I において実働があった45名に回答を依頼したところ30名から回答があった（回収率66.7%）。Google form に設問を実装し、メールでフォームの URL を送付した。回答者は任意の端末から回答した。回答者は学年から見ると 4 年性 7 名 (23.3%)、3 年生 15 名 (50.0%)、2 年生 8 名 (26.7%) だった。経験年数から見ると 1 年目17名 (56.7%)、2 年目 8 名 (26.7%)、3 年目 2 名 (6.7%) だった。

調査項目

フェイス項目として、学年、経験年数を実数で尋ね、配置学科を回答してもらった。ピア・メンタリングの中でどのようなことをどれだけ体験しているかについて、Table 2 に整理した項目を全て「5. 当てはまる～1. 当てはまらない」の 5 件法で尋ねた。大きくは「業務内容」「接触」「教員との打合せ」「学修成果」の 4 つの区分からなっており、点数が高いほど項目が示す内容を強く経験したことを表す。

分析

まず、「業務内容」「接触」「教員との打合せ」「学修成果」の区分ごとに、属する測定項目群が有する概念構造を把握するため、階層的クラスター分析によって変数を分類しクラスターを析出した。次に、基本的な統計量を示すため、各クラスターの平均値を回答者の SA 経験年数によって比較した結果を示す。最後に、概念のクラスター間の影響関係を把握するため相関行列を算出するとともに、SA が十分な「学修成果」を感じながら SA を勤め上げてもらうためには何が必要であるか考えるために「学修成果」を目的変数とする回帰モデリングを行った。

結果と考察

各尺度の項目クラスター

「業務内容」「接触」「教員との打合せ」「学修成果」の区分ごとに、属する項目リストへのスコアを対象に階層クラスター分析（ユークリッド距離、Ward 法）を適用し、項目をクラスタリングした。デンドログラムの分岐形状とクラスターにまとまった項目群の解釈可能性を考慮しながらクラスタリングを進めた。クラスタリングの結果得られたクラスター構造および、各クラスターに属する項目を Table 3 に整理した。

業務内容からは「コーチング業務」「ファシリテーション業務」「ティーチング業務」の 3 つのクラスターが得られた。平均値が最も高いのがコーチング業務であり、続いてファシリテーション業務、ティーチング業務と続いていた。

接触の項目群に対してクラスタリングを実施したところ、一つの分岐に一つの項目のみがクラスタリングされるなど、測定の信頼性の観点から適切なクラスターが得られなかったことに加えて、ほとんどの項目が一つのクラスターに属したためクラスターは一つとしそのまま「接触」と理解し

Table 3 「業務内容」「接触」「教員との打合せ」「学修成果」の
項目の階層クラスター分析

業務内容	平均値	SD
クラスター 1 : コーチング業務		
資料配布など事務的な業務	4.50	0.73
1 年生の状態・進捗状況の確認	4.60	0.81
個人ワークをサポート・アドバイス	4.63	0.67
クラスター 2 : ファシリテーション業務		
アイスブレイクやチーム作り	4.30	0.88
グループワークのファシリテーション	4.30	0.92
雑談	4.43	0.90
事務連絡	4.37	0.89
クラスター 3 : ティーチング業務		
授業内容の説明	4.00	1.23
提出物・レポートの添削	4.00	1.26

接触	平均値	SD
1 年生と対等な関係で関わる	4.47	0.86
待つのではなく、積極的に 1 年生に話しかける	4.53	0.63
授業の内容に関わらずいろいろな話をする	4.60	0.72
一人一人のことを知る	4.40	0.72
クラスの 1 年生同士が仲良くなる切っ掛けをつくる	4.27	0.79
自分の考え、意見や思いを 1 年生に押し付けない	4.60	0.50
1 年生の意見を否定しない	4.80	0.41
1 年生の不安を取り除く	4.50	0.73
授業外でも LINE などを通じてコミュニケーションを取り合う	4.20	1.19

た。最も平均値が高い項目は「1 年生の意見を否定しない」、次に「授業の内容に関わらずいろいろな話をする」と続いた。1 年生の実存に配慮するとともに、フラットな関係づくりを志向しており、バランスの良い接触が試みられてきたことが伺える。

教員との打合せからは「授業づくり」「パートナーシップ形成」の 2 つのクラスターが析出された。前者は具体的な打合せの内容、後者は教員と

教員との打合せ	平均値	SD
クラスター 1：授業づくり		
授業の前に集まって、当日の授業進行について共有・確認を行う	4.04	1.37
クラスや業務について教員から「どう思う？」など意見を聞いてくれる	4.46	1.00
1 年生のワークの進捗状況の確認	4.29	1.18
クラスター 2：パートナーシップ形成		
当日の授業を振り返って、授業の良し悪しや授業の進め方について整理する	4.07	1.15
クラスや授業について気楽に相談できる	4.50	0.88
業務の進め方について提案を受け入れてくれる	4.54	0.92
自分や大学生活のことなど気軽に世間話をしている	4.46	0.92

学修成果	平均値	SD
クラスター 1：ファシリテーションスキル		
人間関係を構築する訓練の機会を得た	4.33	0.76
教えるのではなく考えさせる関わりを実践する機会を得た	4.43	0.50
人前で話す経験を積むことができた	4.50	0.68
クラスター 2：コミュニティ形成		
関わった 1 年生が楽しそうにできて嬉しかった	4.47	0.82
関わった 1 年生が授業に意欲的に取り組んでおり嬉しかった	4.20	0.89
名前を憶えてもらえて嬉しかった	4.53	0.63
1 年生が自分のことを開示してくれて嬉しかった	4.43	0.86
頼りにされたことが嬉しかった	4.60	0.77
クラス内が仲良く関わるようになって嬉しかった	4.40	0.93
キャンパスであったときに声をかけてくれて嬉しかった	4.37	0.93
クラスター 3：ホーム		
基礎演習が楽しいといってくれて嬉しかった	3.87	1.11
クラスの人間関係が大学生活のベースになって嬉しかった	3.93	0.94

SA の良好な関係性を表示する項目がクラスタリングされた。特にパートナーシップ形成の平均値を見てみると、天井効果を示しており（平均値に SD を加えると尺度上限である 5 点を超える）、良好な関係を築いていることが伺えた。

Table 4 「業務内容」「接触」「教員との打合せ」「学修成果」の
クラスターの SA 経験年数別の記述統計量と検定統計量

	1 年目		2 年目		3 年目		η^2_p	95% CI	F	p
	平均	SD	平均	SD	平均	SD				
学修成果										
ファシリテーションスキル	4.35	0.46	4.67	0.27	4.33	0.00	0.12	.000, .330	1.67	0.21
コミュニティ形成	4.40	0.74	4.67	0.34	4.29	0.00	0.11	.000, .318	1.52	0.24
ホーム	3.85	0.86	4.14	0.90	4.00	0.00	0.02	.000, .135	0.19	0.83
接触										
1 年生との関わり	4.48	0.42	4.65	0.28	4.33	0.00	0.22	.000, .430	3.35	0.05 ⁺
教員との打合せ										
授業づくり	4.14	1.17	4.38	1.08	4.67	0.00	0.02	.000, .145	0.19	0.83
パートナーシップ形成	4.19	0.93	4.82	0.19	4.75	0.00	0.13	.000, .345	1.64	0.22
業務内容										
コーチング業務	4.57	0.60	4.57	0.50	4.33	0.00	0.15	.000, .366	2.18	0.14
ファシリテーション業務	4.18	0.67	4.71	0.27	5.00	0.00	0.19	.000, .401	2.77	0.08 ⁺
ティーチング業務	3.85	1.16	4.36	1.11	5.00	0.00	0.08	.000, .273	1.03	0.37

** $p < .01$, * $p < .05$, ⁺ $p < .10$

最後に学修成果の概念の構造を確認する。「ファシリテーションスキル」「コミュニティ形成」「ホーム」の3つのクラスターが析出された。SAは自身のスキルアップとしてファシリテーションスキルの獲得を実感するとともに、クラスづくりの成功体験として、1年生たちがコミュニティへと統合されていくプロセスに関わっていることを実感し、さらに1年生にとって基礎演習のクラスがホームと呼べるようないわゆる心理的なベースとして機能する姿を観察していたことが見てきた。

各尺度の基本統計量

それぞれの概念のクラスターがSAの継続年数によってどのように変化するか確認するため、各概念のクラスターを従属変数、継続年数を独立変数とする1要因分散分析を繰り返した。記述統計量と検定統計量をTable 4に整理した。経験年数によって統計的に有意にスコアが変化したクラス

Table 5 「業務内容」「接触」「教員との打合せ」「学修成果」の単相関行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
学修成果									
1 ファシリテーションスキル	1.00								
2 コミュニティ形成	.49**	1.00							
3 ホーム	.42*	.78**	1.00						
教員との打ち合わせ									
4 授業づくり	.05	.48**	.25	1.00					
5 パートナーシップ形成	.28	.63**	.47*	.68**	1.00				
接触									
6 接触	.60**	.67**	.59**	.12	.23	1.00			
業務内容									
7 コーチング業務	.45*	.76**	.61**	.38*	.42*	.75**	1.00		
8 ファシリテーション業務	.38*	.55**	.40*	.62**	.72**	.63**	.56**	1.00	
9 ティーチング業務	.21	.41*	.36*	.58**	.51**	.38*	.51**	.62**	1.00

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

ターは見られなかった。統計的に有意ではないが、業務内容における「ファシリテーション業務」「ティーチング業務」は継続年数を蓄積するほど従事する頻度が高まっている可能性が見える。また教員との打合せの2つのクラスターにおいてもおおそ同様の傾向があると見える。

モデリング

最後に、変数のクラスター間の関連性を確認する。具体的には、SA の学修成果の規定要因を探ることとする。より具体的には学修成果を目的変数、学年、継続年数、教員との打ち合わせ・接触・業務内容の各クラスターのスコアを目的変数とする一般化線形モデリング（目的変数の分布は正規分布、リンク関数なし）を行った。規定要因の探索に先立ち、利用する変数間の関係を確認するため相関行列を Table 5 に整理した。一般化線形モデリングの結果は Table 6 に整理した。

教員との打ち合わせにおけるパートナーシップ形成のスコアが高いほど

Table 6 学修成果を目的変数とする一般化線形モデリング
(正規分布、リンク関数なし)

Predictor	ファシリテー ションスキル	コミュニティ 形成	ホーム
	β	β	β
教員との打合せ			
授業づくり	-.18	.22	-.15
パートナーシップ形成	.39 ⁺	.57**	.43 ⁺
接触			
接触	.60*	.45**	.46*
業務内容			
コーチング業務	-.09	.31	.17
ファシリテーション業務	-.11	-.36 ⁺	-.17
ティーチング業務	-.01	-.12	.17
R^2	.36*	.73**	.54**
χ^2 乗値	12.608	36.846	21.925
df	6	6	6
p 値	.050	.000	.001
-2 対数尤度	17.132	15.179	48.45
Null モデル	29.74	52.025	70.375
AIC	33.132	31.179	64.45
BIC	43.79	41.837	75.107
SBIC	18.918	16.964	50.235

** $p < .01$, * $p < .05$, ⁺ $p < .10$

コミュニティ形成のスコアが高いことから、クラスがまとまりを持ちコミュニティとしての統合を実現するには、まずもって SA と教員がパートナーシップを形成することが重要であることが見えてきた。続いて接触のスコアが高いほどファシリテーションスキル、コミュニティ形成、ホームのスコアが高まった。すなわち、SA が 1 年生に対しサポティブに接触し、1 年生の意見や感情に配慮を示すことが、SA 自身の成長実感のみならず、クラスがコミュニティとして成熟するために重要であることが示唆される。

総合考察

本研究の目的は、初年次ゼミにおける SA の実働実態と学修成果を測定するための測定尺度を作成することであった。具体的には、実働実態を「業務内容」「接触」「教員との打合せ」の3つの側面から尺度化し、加えて「学修成果」を測定する尺度を作成した。当事者の実務体験を質的調査から掘り起こし、項目作成、構成概念のクラスタリング、モデリングまでを行った。

項目作成、クラスタリングの過程で、SA の実働と学修成果の実態が見えてきた。SA が生成した学修成果は1年生とのコミュニケーションを通じた関係作り、クラス作りに関する内容だった。業務内容を見てみると、同じく1年生との関係作り、クラス作りに関する内容が多く、「小論文」「ライティング」に触れた内容が少なかった。ワーク、提出物、添削といったワードは見られたものの、多くのクラスで発生している業務ではないこと、SA のメインの関心ごとにはなっていないと結論づけられる。

こうした傾向の是非は、大学がSAに期待する役割と連動して評価することとなる。基礎演習の到達目標がライティングスキルの獲得であることは疑いないが、SAにライティング指導に関してどこまでどのような指導を期待するか明確にした上で、データを見ながら運用改善を構想しなければならない。

さらに分析の中で、学修成果は概念のクラスターの平均値、SAの経験年数とは無関係であることが見出された。

一つの可能性として、それぞれのクラスターが測定しようとする経験は蓄積性のあるものではない、つまり経験を積むことに基づく慣れによって頻度や強度が下がったり、逆に経験を蓄積することで頻度や強度が強化されるというものではない可能性が垣間見えた。現状の運用では基礎演習は

SA が配属される教員が毎年異なり、当然ながら受講する1年生も毎年刷新される。今回の尺度で、SA の継続的な成長、慣れ、スキルアップといったものは測定できるかどうかはさらなる実証的検討が必要である。2年以上の継続的な就労をするSA への横断調査を行いパネルデータ分析を進めることによって、SA 個人に蓄積される学修成果に関する実態は調べることができるかもしれない。

モデリングの結果、担当教員とSA がパートナーシップをうまくとり結ぶことが、クラスのコミュニティ形成にポジティブな影響を与えることが見えてきた。このことは直ちに「教員がSA とどのようなコミュニケーションをとれば、SA がクラスづくりにモチベーションを形成できるか」という技術的な問いを呼び起こす。この点は教員を対象に調査を進める必要がある。例えば、学修成果の高いメンターとそうでないメンターを特定した上でSA と教員の打ち合わせに同席し、観察を通じて識別項目を案出していくなどの方法が有効だろう。

モデリングで扱った説明変数のうち、学修成果に広く影響力を持ったのは「接触」であった。1年生と良好な関係を築くためには「接触」にある項目を自然に、十分に実践することが必要であり、これがうまくいくかどうか学修成果を感じられるかどうかの鍵であることは見やすい道理である。

SA をクラス作りに十分資する形で運用する上で考えなければならないのは、「接触」を十分に実行できなかったSA に何が起こったのかということである。教員の授業方針が「接触」を許さないものだったのか、SA 自身が「接触」を苦手としたのか、それともSA が「接触」のイメージを持つことができなかったのか。SA の特性に還元できるのか、教員やカリキュラムの問題か、見極めが重要であり、適切な対処が求められる。この点は今後の課題である。

最後に研究法上の限界を述べる。1 つに、「学修成果」には「コミュニティ形成」「ホーム」といったクラス作りの状態に関する評価が含まれていたが、SA に尋ねている限りこれはあくまで SA の主観的な思い込みの側面があることは否めない。1 年生本人から情報を得ることを通じて、測定の妥当性を改善する必要がある。

第 2 に、サンプル数の問題である。そもそも対象者（母集団）が少ないため解決は困難な問題だが、経年でデータを取りデータポイントを増やすことを通じて、毎年の基礎演習の運用状況をスキャンするとともに、測定の妥当性・信頼性、モデルの頑健性をチェックする必要がある。

謝辞

調査にあたり学生総合支援室の小池里実さんには配布・回収にご尽力をいただきました。記して感謝申し上げます。

引用

- Baker, L. S. and West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. London: Sage Publications.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the culture of the disciplines*. Bristol, PA: Open University Press.
- Bova, B. (2000). Mentoring revised: The Black woman's experience. *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 5-16.
- Choi, B. K. and Rhee, B. S. (2014). The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic competency development of Korean undergraduate students, *High Educationer*, 67, 1-18
- 千島雄太・水野雅之（2015）．「入学前の大学生活への期待と入学後の現実が大学適応に及ぼす影響—文系学部の新入生を対象として」『教育心理学研究』63, 228-241
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education. *Higher Education*, 15, 37-57
- Gerdes, H. and Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and*

Development, **72**, 281-288

Harris, R. J., & Brewer, C. L. (1986). Mentoring in teaching a university psychology class. In W. A. Gray & M. M. Gray (Eds.), *Mentoring: Aid to excellence in education, the family and the community*. 79-86, Vancouver, BC: International Association of Mentoring.

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. and Salomone, K. (2002). Investigating “Sense of Belonging” in First-Year College Students, *Journal of College Student Retention: Research. Theory & Practice*, **4**(3), 227-256

半澤礼之 (2007) . 「大学生における学業に対するリアリティショック尺度の作成」『キャリア教育研究』 **25**, 15-24

石川勝彦・児島功和・青山貴子 (2017). 「初年次ゼミの学習到達度を左右する要因の探索-決定木分析を用いた試み-」『大学改革と生涯学習 (山梨学院大学生涯学習センター紀要)』 **21**, 15-30

石川勝彦 (2018). 「初年次ゼミの学習成果を高める雰囲気と授業デザインの特徴」『高等教育ジャーナル』 **25**, 13-22

Johnson, W. B., & Nelson, N. (1999). Mentor-protégé relationships in graduate training: On friendship and betrayal. The concerns. *Ethics & Behavior*, **9** (3), 189-210.

José L. Arco-Tirado, Francisco D. Fernández-Martín and Juan-Miguel Fernández-Balboa. (2001). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, **62**(6), 773-788

Nadelson, L., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhrman, C. and Sell, A. (2013). Why did they come here? - The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies* **3**, 50-62

Raghallaigh, M. N. and Cuniffe, R. (2013). Creating a safe climate for active learning and student engagement: an example from an introductory social work module. *Teaching in Higher Education*, **15**(1), 93-105

Smith, J. S. and Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first- year experience? *NASPA Journal*, **42**, 153-174

Schroeder, D. S. & Mynatt, C. R. (1993). Female graduate students' perceptions of their interactions with male and female major professors. *The Journal of Higher Education*, **64**, 555-573